

**(Rezension von) Philipp Grollmann: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA**

Lempert, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Rezension / review

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Lempert, W. (2006). (Rezension von) Philipp Grollmann: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA. [Rezension des Buches *Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich: eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA*, von P. Grollmann]. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(4), 622-631. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-200915>

**Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

**Terms of use:**

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

**PHILIPP GROLLMANN: Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich.** Eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA. Bielefeld: W. Bertelsmann 2005. ISBN 3-7639-3392-1. 269 Seiten, € 35,00.

Um gleich mit der Tür ins Haus zu fallen: Das richtige Buch gerade noch zur rechten Zeit – hoffentlich!

Genauer: Die Professionalisierung der deutschen Berufspädagogen scheint fortzuschreiten – oder auch nicht. Einerseits haben sich die Mitglieder der „Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, der auch Kolleginnen und Kollegen aus Österreich und der Schweiz angehören, nach mehrstufigen Befragungen und vielfältigen Beratungen kompetenter und engagierter Personengruppen darüber verständigt, dass und wie versucht werden soll, das pädagogische und fachdidaktische Studium der angehenden Lehrkräfte beruflicher Schulen substantiell zu professionalisieren und im März 2003 ein „Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (von wenigen Enthaltungen abgesehen) einvernehmlich als Definition verbindlicher Mindeststandards dieses Studiums akzeptiert. Danach zielt letzteres auf die Aneignung und Stärkung der „Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung“ (Basiscurriculum 2003, S. 8). Hierzu wurde ein nach Schwerpunkten und Themengebieten ausgefächerter Katalog von Lehr-Lerninhalten festgelegt (a. a. O., S. 9-24). Das Curriculum soll bis spätestens fünf Jahre nach dieser Selbstverpflichtung, also 2008, zum festen Kern und zentralen Prüfungsgegenstand aller berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge an den Hochschulen der Sektionsmitglieder werden (S.25). Es wird durch eine im Erscheinen begriffene zehnbändige Lehrbuchreihe sowie durch ein in Arbeit befindliches Handbuch konkretisiert.

Andererseits könnte diese Entwicklung – und damit auch die weitere Konsolidierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als sozialwissenschaftliche Disziplin – durch rigorose Sparmaßnahmen der Bundesländer und die chaotische Eigendynamik des sogenannten Bologna-Prozesses, der durch das Curriculum eigentlich unterstützt werden sollte (vgl. S. 3), angehalten oder wenigstens verzögert werden, droht ihr auf reflexive, kritische und innovative Kompetenzprofile und ein entsprechendes Engagement gerichteter Initialimpuls wirkungslos zu verpuffen. Die bezeichnenden Stichworte lauten:

- Verschulung zumindest von Teilen des Studiums durch deren Verlagerung von wissenschaftlichen Hochschulen auf Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen,
- seine fortschreitende, zeitlich und regional divergente inhaltliche Parzellierung und vielfach voreilige Fixierung durch die unterschiedlich schnelle Einrichtung weitgehend standortspezifischer, strikt modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge, in denen dauernd kleinteilige „credit points“ gesammelt werden müssen, und folglich
- weitere Isolierung seiner Komponenten sowohl voneinander als auch von der vorgängigen betrieblichen und der nachfolgenden schulischen Praxis.

Angesichts dieser Gefährdung lohnt der gezielte Blick über den Zaun der heimischen ‚Provinz‘, zu dem Grollmann uns einlädt, um uns einige sorgfältig ausgewählte, empirisch erkundete ausländische Alternativmodelle zur bisherigen Ausbildung unserer Berufspädagogen vorzuführen. Sie würden uns zwar kaum retten, wenn wir uns mühten, sie *buchstäblich* zu kopieren; doch bieten ihre Leitideen und Organisationsprinzipien wichtige Hinweise auf das, was hierzulande getan werden könnte, um die angedeutete derzeit zu befürchtende Deprofessionalisierung der deutschen Berufspädagogen zu stoppen und umzukehren, so dass diese die berufliche und persönliche Entwicklung heranwachsender Generationen künftig wirksamer als je zuvor zu fördern versprechen.

Grollmanns großes Plus ist sein solides empirisches Fundament – in der Literatur zur Ausbildung der Lehrkräfte beruflicher Schulen eine Rarität: Sein Buch handelt weniger von unerprobten Reformprogrammen als von nachweislich begehbaren Wegen zu folglich erreichbaren Zielen – unabhängig davon, ob diese von den Akteuren nun explizit als professionell verstanden werden oder nur externen Beobachtern professionell erscheinen. Deshalb ist dieser Band von besonderer reformpolitischer Relevanz. Er animiert

- zu einer hierzulande bislang fast nur empfohlenen und erwogenen, kaum erprobten und vollzogenen Umakzentuierung berufspädagogischer Arbeit, Arbeitsteilung und Kompetenzprofile sowie
- zu einer entsprechenden Veränderung der Gewichtsverteilung und der inhaltlichen Relationen zwischen der Tätigkeit und der theoretischen und praktischen, fachlichen und pädagogischen Vor-, Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen beruflicher Ausbildungsstätten.

Er spezifiziert so das Konzept wünschenswerter Professionalität der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogen sowohl hinsichtlich ihrer künftigen Aufgaben als auch in Bezug auf die erforderlichen Handlungspotentiale, die diesbezüglichen Ausbildungskomponenten und deren Kombinationen.

Grollmann macht es den Leserinnen und Lesern seines Buchs zwar nicht durchgängig leicht; seine Gedanken, Befunde und Anregungen zu rezipieren; es lohnt sich jedoch, seinen Ausführungen zu folgen. Sein Text ist reicher an begründenden Überlegungen, erhellenden Informationen und anregenden Empfehlungen, als dass ich auch nur seine *Hauptaussagen* nachvollziehbar wiederzugeben vermöchte. Ich kann großenteils nur auf sie hinweisen und versuchen, Leser und Leserinnen so neugierig zu machen, dass sie *selbst* zu Grollmanns Opus greifen und sich einen substanzielleren Eindruck verschaffen.

## Inhalt

**Aufbau der Darstellung:** Das Werk umfasst sechs Kapitel, von denen gerade die kürzeren außerordentlich dicht geschrieben sind und trotz der starken wechselseitigen Beziehungen zwischen *allen* Teilen bereits je für sich profunde und zugleich nuancierte Aussagen enthalten: Im 1. Kapitel (S. 7-45) wird der kategoriale Rahmen präsentiert, geht es – anders ausgedrückt – um ein gedankliches Netz, das vor allem folgende Begriffe in in-

ternational vergleichender Perspektive eng miteinander verbindet: formale und gegenstandsbezogene berufspädagogische Professionalität und Professionalisierung – Verwissenschaftlichung – professionelle Ethik – Professionswissen – Berufskultur – professionelle Realität – berufsspezifisches Wissen – Berufsbildungsprozesswissen. Im 2. Kapitel (S. 47-66) wird die international vergleichende Perspektive dann themenspezifisch – bezogen auf berufspädagogisches Lernen und Handeln – präzisiert, im 3. Kapitel (S. 67-73) die resultierende Fragestellung, Stichprobenziehung, Datensammlung und Datenanalyse bei einer eigenen empirischen Untersuchung in Deutschland, Dänemark und den USA gekennzeichnet, über die der Autor in den weiteren Kapiteln vergleichend berichtet. Darin behandelt er ausführlicher den berufskulturellen Kontext (Kapitel 4; S. 74-126) sowie die Berufskultur und das Bildungsprozesswissen (Kapitel 5; S. 127-205) in den beiden ausländischen Staaten und vergleicht abschließend alle drei berufspädagogischen Kulturen (Kapitel 6; S. 207-223). Ein Anhang mit Tabellen und Leitfäden für Interviews mit Lehrern und Schuladministratoren (S. 225-242) sowie je ein Sach-, Personen- und Literaturverzeichnis beschließen den Band (S. 243-248, 249-252, 253-269).

Ich überspringe weitgehend Grollmanns differenzierte **konzeptionelle Überlegungen** – deren angemessene Rekonstruktion und Einschätzung würde allein bereits viele Seiten füllen –, weise nur darauf hin, dass er sich an OEVERMANNs (2002) **funktionsbetontem Professionsbegriff** orientiert – er nennt ihn „gegenstandsbezogen“ –, und erwähne von seinen weiteren Schlüsselkategorien nur noch das **Modell des „Good Work“**, das die Maßstäbe der professionellen Kompetenz und Moral kombiniert (S. 41-45).

Von seinen ebenfalls sehr instruktiven **allgemeinen Ausführungen zu international vergleichenden Arbeiten über die Ausbildung und Tätigkeit von Berufspädagogen** greife ich hier nur die beherzigenswerte Mitteilung auf, es gehe in der neueren sozialwissenschaftlichen Komparatistik weder um idiographische noch um nomothetische Forschung, sondern vielmehr um das „**Relationieren von Relationen**“ (S. 65, nach einer Äußerung von Jürgen SCHRIEWER), womit zugleich jeder „nostrifizierenden“, das heißt vereinnahmenden, durch inländische Kulturtraditionen und Sprachspiele bestimmten, quasi imperialistischen Fehlinterpretation ausländischer Regelungen ebenso vorgebaut wird wie analogen Missverständnissen in der Gegenrichtung.

**Untersuchungsmethoden:** Um die „professionelle Realität von Berufspädagogen“ in den berücksichtigten Ländern in komparativer Absicht angemessen zu rekonstruieren, war Grollmann bestrebt, durch eine repräsentative Studie die objektive Arbeitssituation der untersuchten Personen sowie deren subjektive Rekonstruktionen theoretisch konsistent zu erfassen (S. 69). Dabei verfuhr er hinsichtlich der Repräsentativität nach der pragmatischen Regel, jeweils nur so viele Lehrkräfte bestimmter Kategorien zu befragen, dass die Einbeziehung weiterer Fälle keine großen Überraschungen mehr erwarten ließ. Nach Maßgabe der angeführten Kriterien erhob er dann

- die berufsbildungskulturellen Kontexte der erfassten Lehrertätigkeiten und Ausbildungsgänge durch Literaturstudien, Datenauswertungen und Expertengespräche in
    - o den deutschen Bundesländern Niedersachsen, Hessen und Baden-Württemberg,
    - o dem Bundesstaat Ohio/USA und
    - o Dänemark sowie
  - die Berufskulturen und das Berufsbildungsprozesswissen der dort unterrichtenden Lehrkräfte durch intensive (= leitfadengestützte problemzentrierte) Interviews mit 32-64jährigen, überwiegend männlichen Lehrern und Administratoren meist gewerblich-technischer Fächer, und zwar mit
    - o 15 Personen aus je einer Schule der drei deutschen Regionen,
    - o 24 Personen aus vier High Schools und zwei Community Colleges in Ohio und
    - o 13 Personen aus drei Erhervsskoler (alias Community Colleges) in Dänemark
- (S. 72, 127-132, 228-230).

Die Interviewtranskripte wurden computergestützt durch zwei unabhängig voneinander arbeitende Auswerter analysiert, divergierende Kodierungen bis zum Konsens diskutiert (vgl. S. 132-135).

Die **USA und Dänemark** waren für die Untersuchung ausgewählt worden, weil sich die Lehrkräfte für den beruflichen Unterricht dort in zwei professionalisierungsrelevanten Hinsichten von ihren deutschen Kollegen unterscheiden: In beiden Ländern qualifizieren sie sich eher (berufs- und schul-)erfahrungs- als wissenschaftsbasiert (grob: sie haben im Durchschnitt eine etwa doppelt so lange Zeit betrieblicher Erfahrung nachzuweisen und insgesamt nur etwa halb so viele Semesterwochenstunden erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kurse zu besuchen wie ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen (vgl. S. 88-92, 115-123, 152-155; zur faktischen berufspraktischen Erfahrung der *interviewten* Lehrkräfte siehe auch S. 231-233); und in beiden Ländern sind die institutionelle Autonomie, das heißt das Transformationspotential der einzelnen Schulen, und der Gestaltungsspielraum der einzelnen Lehrkräfte vergleichsweise hoch (vgl. S. 71/72).

Damit wären wir bei den **Hauptresultaten**. Sie seien etwas ausführlicher wiedergegeben – in Anlehnung an Grollmanns zusammenfassendem Schlussabschnitt. Hier registriert er zunächst **in allen Untersuchungsgebieten „eine Gegenläufigkeit von Entgrenzungerscheinungen ... der Anspruchsstruktur berufspädagogischer Tätigkeit ... im Hinblick**

- auf die Adressaten beruflicher Bildung ...
- auf das „Kerngeschäft Unterricht“ ...
- ... fachlich ...
- ... auf die Einordnung von Schule und beruflicher Bildung in den regionalen Kontext
- ... auf die „Öffentlichkeit“ beruflicher Bildung“

**und der „zunehmenden Intensivierung des berufspädagogischen Geschäfts“ im Sinne der „immer deutlicher operationalisierten Ansprüche an die Qualität von Lehrerarbeit“ im Hinblick**

- auf die Betreuung von Individuen statt nur von Klassen
- auf die sachverständige Erfüllung aller Aufgabenelemente
- auf die Übernahme neuer Rollen, wie der des Unternehmers und Moderators (S. 220/221; Hervorhebungen: WL).

**Pointiert:** Die Berufspädagogen sollten sich künftig nach der Art des „eierlegenden Wollmilchschweins“ nützlich machen und dabei in all ihren Aufgabengebieten Höchstleistungen vollbringen – eine eindeutige Herausforderung ihrer Professionalität. Besteht Professionalität doch *überall* – in der Medizin und Juristerei wie in der Pädagogik – unter anderem in der Bewältigung von Paradoxien, in der Fähigkeit, unmöglich Erscheinendes möglich zu machen (vgl. bes. OEVERMANN 2002; KURTZ 1997).

**Nach ihrem Professionalisierungsniveau** stellen sich die **Tätigkeitsprofile der Berufspädagogen in den drei Ländern vergleichsweise** folgendermaßen dar:

- formale Professionalisierung  
nach *verbrieften* Indikatoren wie vor allem Einkommen und Sozialstatus (vgl. S. 14)
  - o Deutschland: hoch
  - o Dänemark: niedrig
  - o USA: niedrig bis mittel (High School) bzw. mittel bis hoch (Community College);
- gegenstandsbezogene Professionalisierung  
im Sinne der *faktischen* Entgrenzung und Intensivierung der Leistungsansprüche
  - o Deutschland: mittel
  - o Dänemark: hoch
  - o USA: niedrig (Community College) bzw. mittel (High School) (S. 221).

Im Klartext: Die **Leistungsansprüche, die bisher *tatsächlich* an die deutschen Berufspädagogen gestellt werden**, sind, zumindest gemessen an den dänischen Verhältnissen<sup>1</sup>, niedriger, als ihr Status erwarten lässt, die derzeitigen Degradierungstendenzen erscheinen insofern also solange konsequent, wie die Lehrkräfte nicht auch gegenstandsbezogen dementsprechend professionalisiert, das heißt hinsichtlich ihres Leistungspotentials stärker gefördert werden. So dass unsere Berufsschulen jene Rolle übernehmen könnten, die ihnen seit einiger Zeit angesonnen wird und die die dänischen beruflichen Schulen, daneben auch die amerikanischen Community Colleges bereits weitgehend erfüllen: **als regionale Zentren einer beruflichen Grund- und Fortbildung zu fungieren**, die sich den jeweils aktuellen pädagogischen Desideraten der beruflichen Arbeit nicht nur *stellt*, sondern diese auch *aktiv mitgestaltet* (vgl. bes. S. 198-201).

Was das **im Einzelnen** heißt, deutet Grollmann in seinen abschließenden Überlegungen zumindest an: Hierzulande müsste das „in erster Linie inputbasierte Qualitätssicherungs- und Steuerungsmodell um outputorientierte und prozesssichernde Komponenten ergänzt

---

<sup>1</sup> Die Bildungseinrichtungen, die Grollmann in den USA untersucht hat, sind hinsichtlich ihrer Anforderungen so heterogen, dass ein Vergleich nur auf der Ebene der einzelnen Institutionen sinnvoll wäre.

werden. Die Prozessorientierung würde mit einer integrativen Lehrerbildung korrespondieren, die die bisher separierten Lehrerbildungsphasen in einen Zusammenhang stellt. Eine solche integrative Lehrerbildung sollte auch die verschiedenen berufsbiographischen Hintergründe von Lehrern und die Auswirkungen dieser Erfahrungen in Betracht ziehen“. Die „kollegiale Kooperation zwischen Berufspädagogen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Repräsentationen von Lehr- und Lernprozessen und unterschiedlichen Kompetenzen [ist] eine weitere Voraussetzung einer gestaltungsorientierten beruflichen Bildung“. Wenig später heißt es dann auch noch: „In allen anderen [das heißt: in den außerdeutschen] Untersuchungsbeispielen sind die Lehrer und die Institutionen beruflicher Bildung unabhängiger und selbstbestimmter im Hinblick auf wesentliche Gestaltungsdimensionen berufspädagogischer Arbeit“. Dabei stellten die formale und die gegenstandsbezogene Professionalisierung kein Entweder-Oder, sondern ein *auszubalancierendes* Wechselverhältnis dar. Denn der Beruf des Berufspädagogen bedürfe auch der äußeren Attraktivität, und die Weiterentwicklung seiner Wissensbasis erfordere eine Infrastruktur, die nur durch eine weitere formale Professionalisierung zu sichern sei, mit der aber auch eine entsprechende *Steigerung des Leistungspotentials* einherzugehen hätte. Mehr noch: „Langfristig kann das Paradoxon der Professionalisierung der Vermittlung nichtprofessionellen Wissens ... wahrscheinlich nur über die Professionalisierung beruflicher Facharbeit selbst gesichert werden, in der die Vermittlung, Reproduktion und Weiterentwicklung des beruflichen Wissens als eine substanzielle Aufgabe innerhalb des beruflichen Feldes betrachtet wird. Die Entwicklungsaufgabe liegt dann nicht in der Kooperation der Felder Bildung und Arbeit, sondern in ihrer Integration. Etablierte berufsbezogene Disziplinen wie z. B. die Medizin geben mit „klinischen“ Modellen der Professionalisierung möglicherweise Anregungen für eine Gestaltung der Lehrerausbildung, die nicht nur Phasen der Ausbildung, sondern auch gegenstandsbezogene und formale Professionalisierungselemente sowie Bildung und Arbeit integriert“ (S. 222-223).

### Zur Einschätzung

Ich will jetzt weder die (vielen großen) Vorzüge der Studie Grollmanns als solche anpreisen, noch gar deren (vergleichsweise wenige und weniger gewichtige) Mängel anprangern<sup>2</sup>, sondern nur nochmals empfehlen, den Band zu besorgen und *für sich* sprechen

---

<sup>2</sup> Die wenigen für mich erkennbaren Schwächen des Werks sind schon deshalb nur einer Fußnote wert, weil sie eher formale Versäumnisse als substanzielle Defizite und Fehler betreffen. Mir sind lediglich einige Nachlässigkeiten aufgefallen: Weder erwähnt Grollmann in diesem Buch alle m. E. im Hinblick auf dessen Thema erwähnenswerten sonstigen Texte und Autoren (so tauchen die Namen von H. A. HESSE, B. KORING, T. KURTZ, M. S. LARSON, R. MEYER, G. H. NEUWEG und M. PFADENHAUER hier nirgends auf). Noch hat er sich die Mühe gemacht, *alle* Teile seines Buchs in jener lebendigen und erhellenden Diktion zu formulieren, deren er sich gerade bei der Darstellung komplexer Zusammenhänge souverän zu bedienen weiß. Auch erläutert er nicht alle verwendeten Kategorien und Abkürzungen (Beispiel: „VET Utopia“). Das alles beeinträchtigt den Aussagegehalt seines Buchs aber kaum.

zu lassen. Das gilt besonders für das 5. Kapitel – das Kernstück des ganzen Buchs –, in dem Grollmann über die Berufskultur und das Berufsbildungsprozesswissen der befragten Lehrkräfte (mit und ohne Leitungsfunktionen) unter Verwendung ausführlicher Zitate aus seinen in den drei Ländern geführten Interviews so differenziert und lebendig berichtet, dass gerade dessen *Essenz* sich jeder gerafften Darstellung entzieht (weswegen ich das auch gar nicht erst probiere und Interessierte lieber gleich zur Lektüre des Originaltextes zu ermuntern versuche). Auch sonst liegt eine besondere Stärke der Studie in der Fülle der erfassten und mitgeteilten Details, die sich ihrer ‚Natur‘ nach nicht in der hier gebotenen Kürze mitteilen lassen.

### Folgerungen

Statt dessen diskutiere, unterstreiche, extrapoliere und ergänze ich daher einige Konsequenzen **für die künftige Gestaltung der Ausbildung von Berufspädagoginnen und -pädagogen in der Bundesrepublik**, die aus dieser gründlichen Untersuchung gezogen werden können.

Sie lassen sich in zwei Richtungen ableiten, vorwärts, aber auch rückwärts: Zumindest bei flüchtiger Betrachtung können Grollmanns Befunde als Argumente nicht allein für die hier befürwortete Professionalisierung der praktischen, sondern ebenso für die hier kritisierte **Deprofessionalisierung** der theoretischen berufspädagogischen Ausbildung beansprucht werden. Denn sie scheinen darauf hinzudeuten, dass diesseits einiger hochqualifizierter Ausbildungsberufe ein sehr viel anspruchsloseres Studium der technologischer Fachwissenschaften als das hierzulande bislang geforderte Pensum zur Vorbereitung auf ein Lehramt an beruflichen Schulen genügte, während Abstriche von dem bisherigen Umfang und Niveau der Beschäftigung mit einschlägigen Sozial- und Erziehungswissenschaften ohnehin nahe liegen, nachdem diese sich immer wieder (zuletzt in der gründlichen Studie von ZIEGLER 2004) als unattraktiv und wenig praxisrelevant erwies. Wer so argumentiert, ignoriert jedoch das erweiterte Spektrum der Aufgabengebiete von Berufspädagogen einerseits und die gestiegenen Ansprüche an die Qualität ihrer Leistungen auf all diesen Gebieten andererseits, deren sich verschärfendes Verhältnis zueinander Grollmann überzeugend demonstriert. Insofern erscheint die derzeitige Tendenz zur ‚Entwissenschaftlichung‘, zumindest zur Eliminierung der kritisch-reflexiven Komponenten unserer berufspädagogischen Ausbildungsgänge (vgl. NICKOLAUS 1996) kontraproduktiv. Wer Grollmanns Befunde gleichwohl als Argumente für diese Deprofessionalisierung betrachtet, übersieht weiterhin den höheren Wirkungsgrad des praxisnäheren Erwerbs des pädagogischen (wie technologischen) Wissens der befragten dänischen und amerikanischen Lehrpersonen. Und wer zudem deren theoretische Ausbildung (wahrscheinlich mit guten Gründen) für verbesserungsbedürftig hält, wird ohnehin nicht für eine wissenschaftliche ‚Abrüstung‘ der Lehrkräfte unserer beruflichen Schulen plädieren.



Halten wir uns deshalb lieber an die unbestreitbaren Stärken der von Grollmann vorgeführten Modelle berufsbiographischer und berufspädagogischer Werdegänge ausländischer Berufspädagogen, die er hinsichtlich ihrer Bedeutung für den wünschenswerten Ausbau unserer Berufsschulen zu regionalen Bildungszentren evaluiert. Danach empfiehlt sich – neben der Zurücknahme bereits eingeleiteter, mancherorts auch schon vollzogener deprofessionalisierender Maßnahmen – nur deren **weitere Professionalisierung**. Vor allem sollten die bisher weitgehend getrennt absolvierten Ausbildungsphasen sowohl je für sich direkter und konsequenter auf die professionellen Hauptaufgaben der Lehrkräfte – die, wie angedeutet, zunehmend neben den und statt der herkömmlichen Unterrichts- Erziehungs- und Auslesetätigkeiten beratende, organisierende und kooperative Funktionen einschließen – ausgerichtet als auch enger miteinander verflochten werden. So wären die betriebpraktischen Erfahrungen im Studium und die schulpraktischen Erfahrungen im Lichte des an der Hochschule erworbenen pädagogischen Wissens zu berücksichtigen und zu reflektieren. Erst dann könnte auch das vorerst noch weitgehend ungenutzte Förderungspotential des Studiums überzeugend zum Zuge kommen. Soweit diese Überbrückung der ‚Abgründe‘ zwischen den seit langem eigendynamisch auseinanderdriftenden sozialen Systemen der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Erziehung gelingt, in denen die Ausbildung der Berufspädagogen als Lehrlinge, Studierende und Referendare stattfindet, dürften diese jene spezifisch professionellen Kompetenzen des Brückenschlags zwischen den genannten Funktionssystemen entwickeln, deren moderne Gesellschaften um ihres Zusammenhalts und um der Identität ihrer Mitglieder willen so dringend bedürfen (vgl. KURTZ 1997).

Nach alldem empfiehlt sich also eine Umorientierung von der bisherigen Pseudostrategie des Zurückweichens in die Sackgasse einer entmündigenden, degradierenden und gesellschaftspolitisch fatalen (erneuten) Deprofessionalisierung der Lehrkräfte beruflicher Schulen hin zur Aktivierung eines Professionalisierungsprozesses, der die radikale Reflexion und reflektierte Reform unserer beruflichen Bildung auf allen Systemebenen anstößt und verstetigt. In dessen Vollzug wären die **Dispositions- und Handlungsspielräume der einzelnen Kollegien und ihrer Mitglieder** (vor allem nach dem Vorbild der Lehrkräfte an den bereits existenten regionalen Berufsbildungszentren Dänemarks, die dort als „Bildungsreformer“ fungieren; S. 176-178) **gegenüber zentralen bürokratischen Vorgaben zu erweitern** und letztere auf jenes Minimum zu reduzieren, das zur Sicherung der interregionalen Gleichheit der Ausbildungschancen und Freiheit der Mobilitätsmöglichkeiten unerlässlich erscheint. Die Erfolgsaussichten einer solchen Dezentralisierung berufspädagogischer Entscheidungsbefugnisse sind zwar auch von der Initiativfreudigkeit der Kollegien der einzelnen Schulen sowie vom allgemeinen sozialen und politischen Klima des regionalen Kontexts abhängig und damit in gewissem Maße an die mehr zentralistischen oder basisdemokratischen Strukturen der Gemeinden und Kreise gebunden; von ihr können aber auch Impulse ausgehen, die die lokalen Aktivitä-

ten auch jenseits der beruflichen Bildung zu beleben versprechen. Ob auch die Freiwilligkeit des Besuchs beruflicher Schulen, wie sie sowohl in Dänemark als auch in den USA gegeben ist, zu den unverzichtbaren institutionellen Voraussetzungen professioneller Wirksamkeit der Berufspädagogen gehört, sei hier dahingestellt.

**Postscriptum.** Das rezensierte Opus ist aus einer Werkstatt hervorgegangen, deren Produkte sich in der ‚Zunft‘ nicht uneingeschränkter Beliebtheit erfreuen: dem Institut für Technik und Bildung (ITB) an der Bremer Universität. Die betreffenden Vorbehalte fußen (unter anderem) auf sachlichen Einwänden gegenüber der Konzeption, die der Meister der Mehrzahl seiner Gesellen und Lehrlinge vermittelt und die seine und ihre Werke bestimmt: dem arbeitsprozess- und gestaltungsorientierten Ansatz der Analyse betrieblicher (Fach-)Arbeits- und Lernprozesse sowie der analogen Betrachtung des hierauf bezogenen pädagogischen Handelns. Der Bremer Ansatz fokussiert – in ausdrücklicher Distanz von einer unreflexiv ingenieurwissenschaftlichen Sicht moderner Produktionsprozesse sowie von hiermit häufig einhergehenden deterministischen Erklärungsansätzen und allenfalls technokratischen Entwicklungsmodellen – die konkreten Arbeits- und Lernprozesse und die ihnen innewohnenden Handlungs- und Gestaltungsspielräume der Facharbeiter und Fachangestellten. Er zielt auf die Befähigung und Ermutigung der Arbeitenden und Lernenden, Auszubildenden und Lehrenden, diese Chancen im berechtigten Interesse der benachteiligten Mehrheit zu nutzen<sup>3</sup>.

Wie die obigen Zitate aus dem Schlussteil des besprochenen Buches andeuten, bestimmt der Bremer Ansatz auch *dessen* Perspektive, ist seine Einschätzung also auch für die Evaluation von Grollmanns Werk relevant. Was spricht gegen, was für diese Konzeption?

Abgesehen von allzu schlichten Einwänden, wie sie vor allem in den Frühzeiten der Bremer Universität geäußert wurden, die damals in weiten Kreisen als kommunistische Kaderschmiede galt, also jenseits von Verdächtigungen der Art, hier würde nicht wissenschaftlich unterrichtet, sondern zum Klassenkampf aufgehetzt, geben Kritiker des Bremer Ansatzes auch heute vor allem zweierlei zu bedenken: Erstens – ein zwar prinzipielles, aber nur differenzierendes, nicht vernichtendes Argument – werde hierbei insofern das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, als die Arbeit zumindest in *manchen* gewerblich-technischen Berufen primär auf technologischem Wissen basiere. Dieses sei daher aus dem Studium angehender Lehrkräfte beruflicher Schulen nicht pauschal zu verbannen, sondern berufsspezifisch zu dosieren. Zweitens wird – eher pragmatisch, jedoch den ganzen Ansatz betreffend – auf die völlig unzureichenden materiellen und personellen Ressourcen verwiesen, die für die Identifizierung des erforderlichen und den Auszubildenden zu vermittelnden Arbeitsprozesswissens auch nur der zentralen Ausbildungsberufe zur Verfügung stünden. Daher sei jeder Versuch, das ehrgeizige Programm in absehbarer Zeit zu realisieren, zum Scheitern verurteilt, weil er nur Ergebnisse zeitigen könne, die im Vergleich zum aktuellen Kenntnisstand der etablierten technologischen Disziplinen überwiegend so dilettantisch ausfallen müssten, dass das ganze Vorhaben unverantwortlich erscheine.

Während dem ersten, differenzierteren Einwand durch eine berufsspezifische Gewichtung der konkurrierenden Wissensformen Rechnung getragen werden kann, ist beim zweiten zunächst zwischen berechtigten Sorgen um die Solidität des zu vermittelnden Wissens und illegitimen Interessen an der fortdauernden Fremdbestimmung der Fachkräfte unterer Hierarchiestufen zu unterscheiden. Darüber hinaus trifft die grobe Keule des vermeintlichen ‚Killerarguments‘ ohne-

---

<sup>3</sup> Diese Konzeption kommt exemplarisch in einer Reihe von Artikeln des von Felix RAUNER herausgegebenen „Handbuch(s) Berufsbildungsforschung“ (2005) zur Sprache (vgl. bes. Teil 3.8).

hin überwiegend ins Leere. Denn das fragliche Wissen ist nur begrenzt verbalisierbar und beschränkt theoretisch vermittelbar. Als weitgehend handlungsgebunden kann es unverkürzt nicht systematisch im schulischen Unterricht, sondern nur kasuistisch im betrieblichen Arbeitsvollzug realisiert, repräsentiert und inkorporiert (= ‚einverleibt‘) werden. Hierauf hat besonders Georg Hans NEUWEG schon mehrfach aufmerksam gemacht (zuletzt 2005), zudem auf analoge Besonderheiten der Beschaffenheit, Aneignung, Verbalisierung und Verwendung unmittelbar praxisrelevanten, auch innovativen *Pädagogikwissens* verwiesen (beispielsweise 2002). Seine Botschaften werden in Bremen inzwischen ebenso ernstgenommen wie das Volumen des Forschungsbedarfs der gestaltungsorientierten Vision in Relation zu den verfügbaren Ressourcen<sup>4</sup>. Damit wären die vormals vielleicht auch *sachlich* berechtigten Vorbehalte gegenüber dem Bremer Ansatz als nur noch *ideologische* Formen der Verteidigung unternehmerischer Machtpositionen, der Ablehnung autonomer oder partizipativer Facharbeit enttarnt und blamiert. Deren Durchsetzung wäre weiterhin prinzipiell legitim, soweit dem Gestaltungswillen eine hinreichende Fachkompetenz, Disziplin und Verantwortungsbereitschaft korrespondiert. Doch ist Wachsamkeit angesagt angesichts derzeit grassierender Versuche der Führungskräfte großer Firmen und Konzerne, im Namen der Autonomie und Verantwortlichkeit *aller* Beschäftigten nur Verlustrisiken, nicht Gewinnchancen von den Kommandozentralen an periphere Bereiche zu delegieren, von den Unternehmensspitzen auf darunter liegende Hierarchiestufen abzuwälzen (vgl. bes. GALBRAITH 2005), etwa in Form der Einrichtung sogenannter „profit centers“. So *bleibt* der „Schwarze Peter“ bei den Betrieben. Und das gleich doppelt: als Lernorten *und* als Arbeitsstätten. Was nun?

### Quellen

- BONZ, B./NICKOLAUS, R./SCHANZ, H. (Hg.): Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 10 Bände. Schneider: Baltmannsweiler (im Druck).
- GALBRAITH, J. K.: Die Ökonomie des unschuldigen Betrugs. Vom Realitätsverlust der heutigen Wirtschaft. München: Siedler 2005.
- KURTZ, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske & Budrich 1997.
- NEUWEG, G. H.: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), 1, 10-29.
- NEUWEG, G. H.: Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 (2005), 4, 557-573.
- NICKOLAUS, R.: Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen: Deugro 1996.
- NICKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).
- OEVERMANN, U.: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M./MAROTZKI, W./SCHWEPPE, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 19-63.
- RAUNER, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann 2005.
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (im Text zitiert als „Basiscurriculum 2003“).
- ZIEGLER, B.: Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Aachen: Shaker 2004.

<sup>4</sup> Vgl. die Handbuchartikel 3.4.2 und 3.5.4..